



HAL
open science

Cultures et sociabilités juvéniles à l'ère numérique. Continuités et recompositions.

Hélène Bourdeloie, Dominique Pasquier

► **To cite this version:**

Hélène Bourdeloie, Dominique Pasquier. Cultures et sociabilités juvéniles à l'ère numérique. Continuités et recompositions.. M. Richard & N. Lacelle (Éds.). Croiser littératie, art et culture des jeunes. Impacts sur l'enseignement des arts et des langues, Presses de l'Université du Québec., pp. 13-33, 2020, 978-2-7605-5333-0. hal-02972929

HAL Id: hal-02972929

<https://hal.science/hal-02972929>

Submitted on 3 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cultures et sociabilités juvéniles à l'ère numérique

Continuités et recompositions

Hélène Bourdeloie et Dominique Pasquier

En plus de 30 ans, les pratiques sociales et les modes de consommation culturels des plus jeunes ont été totalement bouleversés par le numérique (Octobre, 2009), ce qui rend leur analyse plus délicate. De fait, les objets numériques connectés prêtent aujourd'hui à une variété de pratiques¹ qui, du ludique au relationnel, en passant par le loisir et la culture, invite la recherche à croiser le social et le culturel dans l'étude des pratiques juvéniles.

Un fait nouveau de ces dernières années concerne le rapport à l'écran : les jeunes, hyperconnectés, passeraient désormais moins de temps devant l'écran télévisé que sur tous les autres écrans confondus (Kervella *et al.*, 2019). En 2017, les adolescents français de 13 à 19 ans consacraient ainsi en moyenne 15 h 11 min par semaine à l'Internet² (Statista, 2017), contre 12 h 20 min en 2012 ; une augmentation également décelée chez les plus jeunes (Ipsos, 2015). Selon le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA), en France, la consommation télévisuelle faiblit : des programmes télévisés sont toujours regardés, mais pas nécessairement sur un téléviseur classique (CSA, 2014). Par exemple, les trois quarts des jeunes de 15 à 24 ans consomment des programmes en direct ou en différé sur un autre écran que le téléviseur ; ils passent en moyenne 1 h 30 min par jour devant l'écran télévisé, quand la population

¹ La notion de « pratique » est ici entendue dans un sens large qui comprend un ensemble d'activités, d'usages et de modes de consommation culturels, médiatiques, ludiques ou sociaux.

² Nous citons ici des chiffres pour le cas français, mais il est à noter que les chiffres au Québec s'avèrent comparables. Voir *Visionnement connecté par les jeunes au Québec* (CEFRIQ, 2017).

française y consacre 3 h 45 min (Maillard, 2014). Les jeunes sont par ailleurs de plus en plus équipés en téléphones intelligents et tablettes: 68% des 13 à 19 ans ont un téléphone intelligent, essentiellement utilisé pour l'écoute de musique, le jeu, la fréquentation des réseaux sociaux en ligne et l'échange sur messagerie instantanée (Ipsos, 2015).

Dans quelle mesure les dispositifs socio numériques, qui hybrident différents modes d'expression, de création et de réception, ont-ils changé les cadres et les normes en matière de sociabilité et de culture juvéniles ? Qu'observe-t-on de vraiment nouveau dans ces pratiques ? D'un côté, sources de pratiques parfois peu vertueuses ou de dépendances, les plateformes numériques dites expressives et les objets connectés sont souvent décriés. De l'autre, associés à la figure du *digital native* que leurs usages incarneraient, ils sont loués, car porteurs d'espairs sur le plan éducatif ou de l'apprentissage informel.

Notre objectif est d'apporter une vue d'ensemble sur les mutations qui ont affecté les pratiques culturelles, sociales et de loisirs des jeunes depuis une vingtaine d'années. En recensant un certain nombre de travaux qui ont dernièrement marqué la sociologie des cultures et les sociabilités juvéniles, nous nous interrogeons sur leurs évolutions et recompositions en prenant acte des luttes de classement et des clivages qui les traversent. Enfin, nous examinons le fossé qui semble aujourd'hui se creuser entre la culture numérique des jeunes et celle que transmet l'institution scolaire.

1/ **La sociabilité juvénile sous l'emprise du numérique**

Il n'est certes pas nouveau – ce serait même devenu un poncif – d'affirmer que les activités liées à l'écran ont changé le rapport à la sociabilité juvénile. Dans leur enquête sur les jeunes Européens et la culture de l'écran, les sociologues Jouët et Pasquier (1999) avaient déjà montré comment l'écran affectait de plus en plus la manière d'organiser les sociabilités. Au fil des prouesses technologiques, chaque dispositif a effectivement, selon le contexte socioculturel, contribué à les structurer différemment.

1.1 / L'évolution de l'organisation de la sociabilité au temps du numérique

Chez les jeunes, les pratiques de communication numériques se distinguent de celles des adultes. Les premiers s'adonnent surtout à des modes de communication interactifs à plusieurs et synchrones, et ont un usage plus faible du courriel, qui repose sur le principe d'une communication interpersonnelle et différée. Ainsi, en juin 2016, seuls 24% des internautes français de 18 à 24 ans déclaraient qu'ils auraient du mal à se passer des courriels, contre 51% de l'ensemble de la population, et 71% des plus de 70 ans (Croutte *et al.*, 2016), l'attachement au courriel croissant avec l'âge. Pour les jeunes, il est sûrement plus fréquent de téléphoner par messagerie instantanée (57%) que d'échanger des courriels (52%) (p. 71-72). Cette catégorie d'âge se différencie également par les objets utilisés pour communiquer puisque c'est surtout par un mobile connecté qu'elle envoie des courriels, ce qui est plus particulièrement observable chez les 12 à 17 ans (51% par cellulaire contre 39% sur ordinateur). Inversement, 80% des 70 ans et plus utilisent un ordinateur pour l'envoi de courriels (p. 135). Un regard rétrospectif sur les usages des jeunes s'impose donc pour montrer comment, dès l'entrée en scène du numérique, ils se sont approprié des modes de communication synchrones, depuis les dispositifs de *chats* (clavardage) jusqu'aux réseaux sociaux numériques (RSN), voire aux jeux en ligne, surtout pour les garçons.

Au début des années 2000, c'est l'ère de la messagerie instantanée en ligne qui, communément appelée *chat* (Latzko-Toth, 2010), domine les usages communicationnels numériques des plus jeunes. Si cette période incarne dans un premier temps le mythe de la rencontre avec des inconnus, ce type de pratique se démentira par la suite puisque la majorité des échanges s'effectue désormais essentiellement auprès de personnes connues dans la vie réelle (EU kids Online, 2014). La période du *chat* se caractérise par les jeux identitaires et les rôles sociaux qu'encourage ce type de dispositif, dans lequel l'usage d'un *pseudo*, voire l'affabulation, tient lieu de norme. Nous observons que la pratique décline avec l'avancée en âge et dépend de l'origine sociale : les lycéens français issus des franges les mieux pourvues se rendent moins sur les dispositifs de *chat*, trop exposés, pour

eux, à un univers de violence verbale, alors qu'au contraire, les jeunes d'origine populaire semblent y trouver davantage de plaisir (Pasquier, 2005a). Tout laisse à penser que ces scènes numériques sont une transposition de leur univers social traditionnel. C'est d'ailleurs dans ce sens qu'abondent les travaux étudiant les liaisons sur les RSN et leur étendue selon la position sociale (Casilli, 2010). Comme dans le monde social traditionnel, les dispositifs de *chats* constituent, à travers les actes de langage, des lieux d'affrontement qui prennent une allure agonistique (Lepoutre, 2001). De même que l'a montré Lepoutre dans son étude sur la culture des jeunes de banlieue en France, cette culture langagière propre aux adolescents des couches populaires, fondée sur des rapports de force, s'oppose à la culture scolaire dominante. Dans le même sens, dans son étude sur les usages d'Internet chez les collégiens, Metton (2004) a observé comment, en plus de la violence verbale, le mensonge est pratiqué couramment sur les *chats*. Les adolescents les associent en effet à des univers de transgression symbolique. Le mensonge y est pratiqué comme une performance pour mesurer sa puissance. En favorisant l'écriture en « langage texto » et le recours aux pseudonymes, le *chat* permet de contrevenir aux codes de l'écriture traditionnelle et de travestir son identité, écrit Metton. Offrant un cadre d'expression ouvert, le *chat* permet d'évacuer les apparences et de laisser libre cours à la moquerie et à la provocation.

Ces dispositifs n'en seront pas moins progressivement supplantés par les messageries instantanées, qui favorisent à la fois le dialogue entre proches, une sociabilité élective et des relations pérennes (Metton, 2010). Sur les dispositifs de messagerie instantanée, nous nous retrouvons « entre nous », selon des affinités communes (Metton-Gayon, 2009). Nous entretenons des échanges furtifs et réalisés sur le vif qui ne sont pas archivés. Ils sont « sans mémoire », observe Metton (2010, p. 103). En réalité, ces différentes formes d'échanges préfigurent le développement des nouveaux dispositifs numériques d'expression et d'autoproduction (Fluckiger, 2006) qui, autour du Web 2.0, s'opère dans les années 2000.

Cette période se caractérise en effet par l'essor des blogues puis, successivement, par celui des réseaux sociaux numériques (RSN) et des applications de partages de photographies ou de vidéos qui,

comme Snapchat, vont connaître une ascension fulgurante. Entre 2004 et 2006, c'est d'abord la blogosphère qui prend de l'ampleur avec, en France, l'entrée en scène de la plateforme Skyblog, dont le succès se révélera massif auprès des collégiens et des lycéens (Cardon, Perrier, Le Cam et Pélissier, 2006). Comme l'a observé Fluckiger (2006) dans son enquête sur l'appropriation des blogues par les collégiens, le monde de la blogosphère fait pleinement sens pour les plus jeunes: il constitue un outil d'intégration des normes et des valeurs de la culture juvénile. Quant aux collégiens plus âgés, les blogues les aident à construire leur identité et à marquer leur inscription dans des réseaux de sociabilité. En effet, le bien-fondé de la blogosphère réside dans les sens que nous lui assignons: pour exister et « survivre », ce dispositif ouvert doit être riche en commentaires tout en s'adressant à un cercle de proches, assurent Cardon et Delaunay-Téterel (2006). En effet, si le blogue est un outil d'exaltation de soi, selon ces chercheurs, il est aussi et surtout un vecteur de sociabilité qui met en avant les liens les plus électifs. La question du blogue comme support de liens sera d'ailleurs un résultat que conforteront les travaux de la sociologue Balleys. Dans son enquête sur les blogues de collégiens dans le canton de Genève, en Suisse, l'autrice montre comment ce type de dispositif libère la parole, notamment masculine, des « impératifs de virilité » (Balleys, 2012, p. 75). Les jeunes garçons sont là plus enclins à s'exprimer que dans les contextes sociaux traditionnels, comme si les formats et cadres de ces dispositifs les conduisaient à souscrire à un modèle sentimental empreint d'une culture féminine. Ce constat avait du reste déjà été fait dans l'enquête d'Octobre et Mercklé, dédiée aux loisirs de jeunes élèves français. Ils y avaient constaté comment les technologies « permettent aux garçons des usages conversationnels parfois inexistantes sur leurs autres scènes sociales » (Octobre et Mercklé, 2012, p. 17).

Enfin, une autre observation que nous pouvons tirer, d'après l'enquête de Balleys, mais que cette dernière ne souligne pas, concerne le lien à la classe sociale. Tout laisse à penser que ces dispositifs permettraient d'autant plus de se départir des normes de la virilité en ce qui concerne les garçons issus de couches populaires. Nous savons en effet à quel point l'exhibition de son genre dépend de la condition sociale et que les normes de genre pèsent particulièrement si nous provenons d'un milieu populaire (Pasquier, 2010). Il reste que les blogues seront peu à peu mis de côté au profit des RSN, plus accessibles techniquement et dans l'air

du temps.

1.2/ Les réseaux socionumériques : « embrouilles » et hiérarchies

Dispositifs relationnels et expressifs, les RSN offrent des fonctionnalités différentes en ayant toutefois pour socle commun la construction d'un profil et le partage de contenus avec des cercles plus ou moins élargis d'individus, selon les paramètres retenus. Si, en France, Facebook semble le plus populaire des RSN généralistes, l'application est progressivement délaissée par les plus jeunes qui lui préfèrent Instagram, Twitter, Snapchat ou Facebook Messenger (Coëffé, 2015). Par exemple, Snapchat est aujourd'hui le réseau social le plus utilisé par les jeunes États-Uniens de 14 à 18 ans (81 % comparé à 51 % pour Facebook) (Coëffé, 2017a, 2017b). La même tendance prévaut au Canada, où les jeunes migrent progressivement vers Instagram ou Snapchat (Academica Forum, 2017).

Les premiers usages de Facebook chez les jeunes ont montré comment ce réseau social numérique pouvait, comme le *chat*, être à l'origine de relations de force entre les jeunes. Certaines situations de brouilles, rumeurs ou menaces sur le réseau n'ont d'ailleurs pas manqué de conduire à des drames chez certains jeunes, des dépressions ou des suicides, qui ont tristement nourri l'actualité médiatique. L'inscription sur ce réseau ne s'en est pas moins vite imposée pour les jeunes, qui souhaitaient rester en phase avec leurs pairs, particulièrement lorsqu'ils étaient issus de la classe populaire³ (Bourdaloie et Julliard, 2012). Contrairement à ce qui est d'usage pour les *chats*, les utilisateurs y sont généralement inscrits sous leur vrai nom, ce qui n'est pas sans poser problème pour certains adolescents susceptibles d'être victimes de violence verbale, rumeurs ou harcèlement. Soumise au regard des autres, la mention de leurs liens d'amitié engendre des phénomènes d'inclusion et d'exclusion (boyd, 2007a). Chez les jeunes, ce type de dispositif fait assurément l'objet de codes qu'il serait mal vu de transgresser. Il est considéré comme grossier et agressif de refuser comme amis les élèves de sa classe, même si nous ne leur portons pas d'affection particulière (boyd, 2007a). La logique de hiérarchisation des amis telle qu'elle existait sur un réseau social

³ L'étude à laquelle nous renvoyons ici faisait toutefois référence aux adultes.

comme Myspace, ou celle du comptage, comme elle s'observe actuellement sur Facebook, est aussi complexe. Dans les usages des jeunes, un trop grand nombre d'amis peut être mal perçu, comme un signe d'affabulation, voire une forme de racolage (boyd, 2007b). Or, cette logique du comptage engendre aussi celle de hiérarchies à l'origine de *social drama*, témoigne la sociologue boyd (2007a; 2014) ; le *social drama* étant une expression que nous pourrions traduire par « embrouille ». Si les « embrouilles » ont toujours fait partie de l'univers des jeunes, elles prennent une ampleur particulière sur les RSN, où la pratique du voyeurisme (*lurking*), qui consiste à observer ce que disent et font les autres, ou celle du commérage, sont monnaie courante. Nous observons, puis nous commentons, ce qui permet de donner vie à toutes les rumeurs.

De cette façon, les RSN amplifient l'expression du lien et des crises. Ils expriment de nouvelles manières de communiquer qui en disent long sur le fonctionnement de la sociabilité adolescente. Pour autant, il ne faut pas croire que ce sont ces nouveaux dispositifs numériques expressifs qui, chez les adolescents, ont créé des relations fondées sur des rapports de force laissant libre cours aux rumeurs et exposant certaines pratiques plutôt que d'autres. Les rumeurs ont toujours existé dans les cours de récréation (Pasquier, 2005b). Mais à cause de leurs spécificités, les RSN ont étendu le phénomène de mesure. En ligne, les individus sont soumis à l'évaluation et au jugement de façon continue, et par un public bien plus élargi que celui des petits groupes de pairs côtoyés dans les établissements scolaires. Au fondement de ces technologies relationnelles, la logique de la spirale et du compteur a engendré un autre rapport de soi aux autres et mis en exergue des types de personnalités au détriment d'autres. C'est d'ailleurs ce que montre Balleys (2012) au sujet de la sociabilité adolescente: si, dans le monde social et scolaire, l'adolescent doit être visible pour exister socialement, les RSN ont éminemment consolidé cette norme adolescente. Bien que la visibilité fasse appel à de véritables compétences sur la scène sociale traditionnelle, la scène numérique, qui désinhibe, a sans doute eu pour effet de s'en délester, au moins en partie. Toujours est-il que le sens du comptage qui prévaut sur ces dispositifs pourrait conduire à renforcer les hiérarchies ou à les rendre plus visibles. Cela est bien le cas lorsque nous observons que les réseaux de relations fonctionnent par homophilie (Cardon, 2011 ;

Casilli, 2010) et « homosocialité » ou que leur distribution découle des algorithmes des industries de l'Internet qui, en ciblant la navigation des internautes, renforcent l'effet de « bulle filtrante » (Pignard-Cheynel, Richard et Rumignani, 2017) consistant à afficher des contenus conformes à nos idées.

2/ De nouveaux rapports à la culture

Le rapport à la culture est ici entendu dans un sens large qui intègre les pratiques culturelles et de loisirs, ainsi que les pratiques vestimentaires, numériques, audiovisuelles, vidéo ou domestiques renvoyant à la « culture de la chambre» (Glevarec, 2009). Ce sont ces pratiques qui, aujourd'hui, font l'objet de luttes de classement chez les jeunes, et non plus les pratiques cultivées. Dans le monde adolescent, le modèle de la légitimité culturelle (Bourdieu, 1979) ne se vérifie plus statistiquement et la culture y a perdu de son pouvoir de classement social (Donnat, 2009 ; Pasquier, 2005a). Il faut d'ailleurs voir là un ensemble de phénomènes dont nous ne pourrions expliquer les raisons dans les limites de ce texte. Il n'en reste pas moins que la montée en puissance des médias socio-numériques, qui ont contribué à brouiller les catégories des productions culturelles et les hiérarchies (Bourdaloie, 2009), a certainement participé à des changements dans les rapports à la culture. Il faut aussi comprendre que l'une des mutations des pratiques culturelles chez les jeunes concerne une plus forte intrication du social dans celles-ci, phénomène accentué par les dispositifs numériques expressifs.

2.1/ La culture comme moyen de réaffirmer son âge et son sexe

De récentes études ont mis de l'avant l'importance des catégories « âge » et « sexe » à la période adolescente, au cours de laquelle le phénomène de production identitaire est particulièrement marqué. Par le fait, la culture n'est plus tant un outil de distinction social chez les jeunes qu'un outil d'affirmation identitaire; un moyen de marquer son sexe et son âge. En France, Dejaille et Espinosa (2013) ont, par exemple, montré comment le passage du CM2 à la fin de la sixième (l'équivalent des 5^e à 6^e du primaire au Québec) se caractérisait par un changement des loisirs récréatifs qui, du jeu enfantin, glissaient vers les interactions verbales, activités alors plus proches de l'univers collégien (des 1^e à 4^e du secondaire). Ne

pas adhérer à cette nouvelle norme juvénile du collège pourrait faire l'objet d'une honte, d'après les observations des auteurs. De la même manière que Pasquier (1999) l'a montré, si regarder des séries sentimentales déclenche de véritables passions chez les jeunes filles du primaire, cette pratique devient vite perçue comme un signe d'immatunité quand nous franchissons le seuil du collège.

Les pratiques de scène et de coulisse, pour reprendre le vocabulaire goffmanien (Goffman, 1973 [1956]), semblent d'autant plus prévaloir dans le monde adolescent. À cette période de la vie, le poids des normes s'avère d'autant plus important que les pratiques adoptées sont le signe du franchissement de seuils, notamment en termes de maturité. Choisir son programme télévisé, ses usages du téléphone mobile ou d'Internet permettent de s'affranchir du cadre familial. À cet âge, les objets numériques connectés sont investis d'un fort pouvoir d'autonomie vis-à-vis des parents (Glevarec, 2009). Se prêter à de telles pratiques possiblement transgressives sur le plan de l'identité et des « bonnes normes sociales » est un moyen de s'affirmer comme « grand », dans le cadre d'une sphère privée, que les adolescents se créent parallèlement à la vie familiale (Metton-Gayon, 2009).

Sur le terrain de la mode, Mardon (2006 ; 2010) a ainsi observé comment les jeunes apprenaient, par l'adoption de codes corporels et vestimentaires particuliers, à montrer qu'ils quittaient le monde de l'enfance. Pour faire preuve de maturité, il faut abandonner le port de certains vêtements au profit d'autres, plus proches du monde adulte. L'exemple du port du *string* par les jeunes filles est ici édifiant (Mardon, 2006). La sexualisation de leur corps, analyse l'autrice, va en effet favoriser leur intégration dans un groupe de pairs tout comme, pour les garçons adolescents, les marques de virilité ou le port de vêtements de marque leur permettront d'afficher leur maturité corporelle (Mardon, 2010). Mais ici encore, ces codes varient selon l'origine sociale. Si les stigmates de la féminité ou de la masculinité s'exposent dans les catégories populaires, ce n'est pas le cas des milieux plus privilégiés, qui se montrent davantage critiques à l'égard de tels codes. À cet âge de la vie, les pairs vont réellement exercer une tyrannie dans les normes à adopter ou, du moins, une emprise directe sur le choix de codes et pratiques culturels (Pasquier, 2005a).

Du reste, certains travaux, à l'exemple de la recherche de

Legon (2014) sur la formation des opinions dans le domaine du cinéma chez les jeunes, ont fait part du rôle primordial de l'entourage pour découvrir un contenu. Sa recherche sur les usages d'Allociné en milieu lycéen (5^e secondaire) a fait apparaître que l'entourage tenait un rôle prépondérant dans le choix de films ; une majorité des lycéens interrogés (60 %) citaient les « amis proches » comme source susceptible de faire découvrir l'existence de « bons films », contre 17 % mentionnant le rôle des sites spécialisés sur le cinéma (Legon, 2014, p. 411). À la suite d'autres travaux, cette enquête rappelle le poids des relations interpersonnelles sur celui de l'exposition aux médias ; au demeurant, il s'agit d'un constat qui a été observé de longue date en sociologie de la communication (Katz et Lazarsfeld, 1955). Cette enquête confirme également l'importance des liens forts dans les processus de choix (Brown et Reingen, 1987), notamment culturels (Legon, 2011). Il n'en faut pas moins prendre acte du rôle des canaux médiatiques et des plateformes industrielles qui exercent une influence sur la découverte de l'existence de films (Legon, 2014). En hybridant les interactions personnelles et les contenus culturels issus des industries médiatiques, ces plateformes socionumériques contemporaines brouillent de plus en plus les logiques d'influence.

2.2/ Le développement de la culture participative et de la « fan » culture

À l'ère du Web collaboratif, le constat est sans appel: nous observons non seulement une intrication croissante du social et de la culture, mais aussi un renouvellement de la consommation, de la production et de l'organisation des savoirs (Bourdaloie, 2009). Tour à tour consommateurs ou créateurs de produits culturels, les jeunes publics de la culture naviguent d'un contenu et d'un média à l'autre en consommant des séries télévisées sur un ordinateur, téléchargeant de la musique écoutée sur support mobile ou publiant un contenu sur une application de partage de vidéos... Cette « convergence culturelle » (Jenkins, 2006) a favorisé une culture participative liant à la fois les jeunes publics, les médias numériques connectés et la culture de l'engagement qui repose sur des normes et des valeurs communes partagées (Jenkins, 1992 ; Jenkins, Ito et boyd, 2015). La recherche en sociologie des médias semble en effet s'accorder sur le fait que la culture de la contribution a remplacé celle de la réception et que la figure de

l'usager passif ayant dominé les théories de la communication jusqu'aux années 1980 est résolument révolue. Plusieurs travaux statistiques montrent ainsi que les jeunes internautes sont de plus en plus contributeurs : ils produisent davantage de contenus, particulièrement des vidéos (Kervella *et al.*, 2019). La participation et la création de productions sur le Web 2.0 (*user-generated content*) irriguent bel et bien leurs sphères de pratiques culturelles et de loisirs. Multitâches, les jeunes s'adonnent maintenant à plusieurs activités simultanément. En 2010, un rapport français indiquait que 67,5 % des 11 à 20 ans utilisaient régulièrement plusieurs médias en même temps (Fourgous, 2010). Clavarder sur son mobile tout en regardant une série télévisée ou en publiant un contenu vidéo relève dorénavant des activités usuelles des jeunes Occidentaux. En ce sens, il peut même s'avérer hasardeux de manquer de recul sur les chiffres avancés en termes de temps de consommation et d'usages effectifs des dispositifs numériques connectés.

Un autre phénomène concerne le développement de la « *fan culture* », qui s'organise différemment à l'ère du numérique. Analysant la série télévisée française *Hélène et les garçons*, Pasquier (1999) avait montré que le statut de « vrai *fan* » se négociait en face à face, au prix de longues négociations sur différentes scènes sociales (famille, amis, collectifs, etc.). Or, dans les mondes numériques, le statut d'adepte s'acquiert sur les réseaux sociaux en ligne, blogs ou wikis sur lesquels les sous-cultures de *fans* - les *fandoms* – se livrent à des jeux de rôles identitaires (Booth, 2010). Si le phénomène du *fan* a toujours participé à la production identitaire des jeunes individus, même dans les médias traditionnels (Pasquier, 1999), la fabrique identitaire prend une nouvelle forme (Booth, 2010) sur les dispositifs numériques expressifs qui offrent un réseautage social et une exposition aux contenus sans précédent. Les *fans* ne se limitent plus à la consommation des produits des vedettes, mais à leur véritable *customization* ; certains analystes voyant là, au demeurant, une possibilité expressiviste⁴ inédite (Allard, 2009). Dans son travail sur les *fans* de la chanteuse

⁴ Cet adjectif est formé à partir de la notion d'« expressivisme » qui, héritée de l'anglais *expressivism*, a en France été conceptualisée par Allard, dont les recherches s'inspirent du travail du philosophe canadien Taylor consacré aux origines contemporaines de l'individualisme, et notamment au courant « expressiviste » de la période romantique.

Britney Spears, Allard montre ainsi que par le remixage de clips, de photographies ou de vidéos de la vedette, ses adeptes transforment, créent et innove. À travers leurs usages expressifs du remix, les jeunes admirateurs témoignent d'un véritable « individualisme réflexif » (p. 2) leur permettant de choisir, de manière réfléchie, leur identité et, ce faisant, de *performer* leur être social. Dans ce contexte d'une nouvelle grille de lecture du rapport à la « consommation » culturelle, la figure du natif numérique (*digital native*)⁵ s'est imposée. Construite par le consultant en éducation Prensky (2001), qui voulait là décrire les mutations ayant affecté les étudiants nés avec l'informatique en réseau et les mobiles connectés, la notion a, depuis lors, été galvaudée. Ayant perdu son sens originel, elle renvoie aujourd'hui communément à l'idée d'un individu qui, ayant baigné dans le monde de la technologie, en ferait un usage expert et créatif. Cette image d'Épinal ne colle toutefois pas à la réalité du terrain. Tous les jeunes sont effectivement loin d'être des générateurs de contenus (Bouquillion et Matthews, 2010), et le modèle du Web 2.0 ou de la culture participative masque un monde social plus désenchanté.

3/ Des clivages sexués, culturels et sociaux

Si, aujourd'hui, le modèle de la culture de la participation semble plus efficace pour analyser les cultures et les sociabilités des jeunes, les clivages n'en subsistent pas moins. Certes, la culture légitime a perdu son monopole de la distinction et l'affichage des goûts populaires peut même s'interpréter comme une forme de snobisme. En témoigne, par exemple, le fait, pour des étudiants, de clamer haut et fort qu'ils ne rate- raient aucun épisode de la série française *Hélène et les garçons* (Pasquier, 1999).

⁵ « Les *Digital Natives* sont prêts à recevoir des informations en temps réel. Ils apprécient le travail en multitâches parallèles. Ils préfèrent les graphiques aux textes plutôt que le contraire. Ils privilégient l'accès aléatoire (comme l'hypertexte). Ils fonctionnent mieux quand ils sont en réseau. Ils se développent sur la base de gratification instantanée et de récompenses fréquentes. Ils préfèrent les jeux au travail sérieux. » (Prensky, 2001, p. 2) Traduction par les autrices de: « *Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to "serious" work.* »

Pour autant, les hiérarchies entre les sexes et les classes n'ont pas disparu. Derrière des usages apparemment « normalisés » et dominants chez les jeunes, le poids des normes sociales et de genre constitue un rappel à l'ordre.

3.1/ Les jeunes et le numérique: les limites de la figure du *digital native*

L'apparente homogénéisation des pratiques qu'incarne *a priori* la notion de « natif numérique » – fortement valorisée dans les médias, qui tendent à qualifier cette génération de « reine du *zapping* » (Nemec-Poncik, 2009) – n'existe pas sociologiquement parlant (Octobre et Mercklé, 2012). Entre 2002 et 2008, Octobre et Mercklé (2012) ont étudié les loisirs culturels d'une cohorte générationnelle de 4000 enfants français entrés au cours préparatoire (CP ; 1^{ère} année du primaire) en 1997 et conclu que leur rapport à la culture numérique était loin d'être unifié. Si l'accès aux équipements numériques discrimine peu ce groupe générationnel, leurs usages n'en sont pas moins extrêmement divers, les enfants d'origine favorisée se distinguant, entre autres, par l'éclectisme de leurs pratiques. Les deux sociologues ont ainsi relevé que l'éclectisme, mis en avant dans différents travaux sur les pratiques culturelles comme une caractéristique des franges sociales les mieux dotées (Donnat, 2009 ; Peterson, 1992), pouvait, une fois encore, s'interpréter comme la « nouvelle marque de fabrique de la "distinction" » (Octobre et Mercklé, 2012, p. 18).

Il ressort ainsi que la notion de natif numérique recouvre une réalité à géométrie fort variable, entre jeunes d'âge, d'origine sociale et de sexe différents, le poids de chacune de ces variables se combinant pour composer des rapports à la culture formant un *continuum* de situations allant des plus impliqués et éclectiques aux exclus, en passant par des mono-passionnés d'une consommation ou d'une activité (Octobre, 2009, p. 6).

Cette observation nous amène à adopter un regard critique sur les discours qui, dans les années 1980, ont accompagné l'essor des technologies de communication ou ceux qui, dans les années 2000, inscrits dans une approche « technico-politique », dénonceront la fracture numérique frappant, matériellement, les couches populaires.

Cette fracture numérique apparaît maintenant hors de

propos étant donné que la fracture s'est déplacée (Octobre et Mercklé, 2012), voire inversée. Dans le monde occidental, les questions d'équipement ou d'accès aux technologies ne sont sûrement plus tant à l'origine de clivages que celles de leurs usages proprement dits et du temps consommé. Au fond, l'équipement soulève toujours des questions, mais plus dans le même sens. Ce constat n'est cependant pas nouveau, car des enquêtes ont déjà montré comment le taux d'équipement en écrans variait en relation inverse de la position sociale (Jouët et Pasquier, 1999). En un mot, plus nous sommes équipés en écrans, principalement télévisés, plus nous avons de chances d'appartenir à un milieu populaire. Les micro-ordinateurs contemporains n'ont en effet plus rien à voir avec la culture informatique de naguère, réservée aux initiés. La convergence actuelle des terminaux décloisonne les usages des technologies numériques qui, affranchies des contraintes de la culture informatique (Jouët, 2011), sont quasiment devenues des médias de masse. De fait, ces technologies numériques relèvent de plus en plus du modèle de la diffusion (*broadcasting*). Cette observation nous conduit donc à la fois à relativiser le modèle de la culture participative et à tenir compte des appartenances sociales et de sexe des jeunes. À cet égard, un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2010) avait montré que le pourcentage des jeunes jouant sur un ordinateur variait en sens inverse de la catégorie sociale. Le rapport mentionnait que, plus les parents appartenaient aux catégories socioprofessionnelles supérieures, plus grand était le pourcentage de jeunes se livrant, de façon autonome, à un certain type d'activités (effectuer des recherches sur le Web, jouer sur un ordinateur, écrire des documents, utiliser les réseaux sociaux/forums, utiliser les tableurs de type Excel, dessiner/utiliser des logiciels de graphisme, télécharger des documents sur Internet, communiquer par courriel ou clavarder). En France, un rapport du Centre d'analyse stratégique (CAS) abondait dans le même sens. Il en ressortait que les jeunes des franges sociales plus élevées se montraient plus actifs dans leurs usages de l'ordinateur, davantage utilisé pour écrire ou créer (CAS, 2011, p. 43). Au contraire, le rapport constatait que les jeunes d'origine populaire se caractérisaient par des usages plus ludiques (musique, jeux, vidéos, etc.) et plus intensifs des écrans.

3.2 / Capitaux et compétences numériques en question

Les différences d'usages du numérique pointées ci-dessus rappellent que ces dispositifs requièrent, comme tout objet culturel, des ressources sociales traditionnelles, mais qu'ils exigent aussi des compétences méthanumériques (Cailleau, Bouchardon, Crozat et Bourdeloie, 2010). Compte tenu de leurs propriétés, ces dispositifs sont en effet complexes d'un point de vue sémiotique parce qu'ils mettent « en jeu divers modes iconiques et textuels » (Lebrun et Lacelle, 2012). Supports d'écriture, de lecture, de jeu, de communication, de vidéos ou de photographies, etc., leurs fonctionnalités sont aussi variées que leurs usages. Leur hétérogénéité doit donc être prise en compte sur un plan à la fois technique, scriptural, culturel et social. En prendre acte, c'est comprendre que les compétences qu'ils sollicitent ne peuvent s'actualiser qu'à la condition de posséder les dispositions sociales et culturelles *sui generis* (Bourdeloie, 2012). Le « bagage informatique » qui incombait traditionnellement aux usages de la micro-informatique n'est certes plus nécessaire pour faire usage de ces objets et applications numériques, plus proches de la culture médiatique que de la culture informatique (Jouët, 2011). Au moyen de tablettes, téléphones intelligents ou ordinateurs portables de nouvelle génération, il n'est vraiment guère plus besoin de compétence particulière pour parcourir Internet ou clavarder sur Facebook. Mais si ces objets numériques connectés sont considérés comme prétendument intuitifs dans les discours convenus, leurs usages n'en appellent pas moins à des « bonnes pratiques », propres à chaque application ou programme. Parce qu'ils sont à la fois des espaces éditoriaux, de prises de parole et d'information (Bonaccorsi et Julliard, 2010), ces dispositifs se définissent par leur caractère éminemment scriptural et social (Petit et Bouchardon, 2017). Or, faire cas des spécificités de l'écriture numérique propre à ces dispositifs, c'est considérer que les technologies ne sont pas seulement, comme l'avancent Petit et Bouchardon (2017), la résultante du calcul informatique, mais aussi celle d'une écriture au travers de sa dimension technique – le support qui la sous-tend – et culturelle. Ce faisant, la notion d'écriture nous permet aussi de mieux appréhender le caractère potentiellement discriminant de ces dispositifs, qui tendent à disqualifier les moins lettrés.

Considérer les propriétés numériques⁶, techniques et scripturales de ces technologies permet enfin de comprendre que des usages éclairés de celles-ci en appellent à une culture littéraire, voire translittératique. Car si la littératie fait référence à la maîtrise des supports numériques, elle renvoie aussi à « une compréhension des possibles de l'écriture numérique » (Bouchardon, 2014, s. p.). Elle implique un degré d'alphabétisation à ces technologies, voire une éducation à la littératie numérique proprement dite dans la mesure où « les élèves sont souvent des *alphabétisés*⁷ du numérique, mais ne sont pas toujours des *lettrés* du numérique » comme l'écrivent Petit et Bouchardon (2017, s. p.). La translittératie se rapporte quant à elle au fonctionnement multimodal (Richard et Lacelle, 2016) de ces dispositifs en raison même de l'hétérogénéité de leurs fonctionnalités. Elle fait référence à une culture globale liée à l'informatique, la culture des technologies de l'information et de la communication, des médias ou de l'information-documentation (Serres, 2008a). Enfin, cette culture suppose un degré de regard critique des usagers sur ces médias socio-numériques.

Certains travaux sur les usages de l'informatique et des techniques de communication avaient déjà sonné l'alerte sur le manque de regard critique qui accompagnait les compétences techniques, et notamment pour les plus défavorisés (Brotcorne, Damhuis, Valenduc, Vendramin et Laurent, 2010). À l'heure du tout numérique et de l'« appropriation marchande de notre milieu *commun* d'écriture et de lecture » (Petit et Bouchardon, 2017), une culture critique de ces dispositifs d'écriture numérique s'impose davantage. Les jeunes usagers ont-ils conscience que les *big data* « colonisent la quasi-totalité de notre vie sociale » (Smyrnaio, 2016, p. 61) et que leurs données constituent la première ressource économique de plateformes comme Twitter ou Facebook ? Réalisent-ils que les industries culturelles se servent de la collecte de leurs données pour produire de la valeur ? Ont-ils conscience que leur vie en ligne est déterminée par des algorithmes ? Rien n'est moins sûr

⁶ Nous n'aborderons pas ici la question des propriétés du numérique et renvoyons sur cet aspect à l'article de Petit et Bouchardon (2017).

⁷ Ce constat s'assortit toutefois d'une réserve. Dans le cadre du projet *PRatiques d'Écriture Interactive en Picardie* (PRECIP), coordonné par Bouchardon, nous avons été surprises d'observer que de nombreux élèves étaient à peine alphabétisés du numérique (Bourdaloie, 2012). Pour les années 2009 à 2013, voir <<http://precip.fr>>, consulté le 4 mars 2020.

lorsque nous savons que certaines expérimentations pédagogiques chez des étudiants, pourtant en première année de master (maîtrise) de journalisme, montrent qu'une majorité ignore le fonctionnement des algorithmes de Facebook (Pignard-Cheynel *et al.*, 2017).

3.3/ Le fossé entre la culture numérique et l'institution scolaire

D'un côté, les jeunes générations sont de plus en plus dépendantes et adulatrices des médias socionumériques, sources de nombreux apprentissages sociaux et identitaires (boyd, 2007b), ainsi que de savoirs informels qui concurrencent ceux que délivre l'école. De l'autre, l'institution scolaire continue d'incarner un modèle dans lequel la culture légitime a généralement le monopole, tandis que la culture numérique, vraisemblablement associée aux valeurs convoyées par les médias sociaux en ligne, y est plutôt incriminée⁸. Un fossé semble dès lors se creuser entre ces différents types de culture (Fourgous, 2010). Les jeunes tendent à rejeter les valeurs associées à l'institution scolaire, alors que ses tenants se sentent toujours plus menacés et concurrencés par les nouveaux médias et la culture qu'ils véhiculent. Le corps pédagogique se voit ainsi parfois remettre en cause son rôle de médiateur et de spécialiste (Serres, 2008b). Face à la mainmise qu'exercent Internet et les objets connectés, des enseignants se sentent soumis à l'évaluation permanente d'étudiants qui, dès que possible, contrôlent et vérifient en ligne et en direct leurs propos. C'est donc, aussi, l'« autorité » de ces représentants qui s'ébranle du fait du phénomène de « popularité » que valorisent les plateformes numériques par leurs systèmes techniques de classifications et de logiques comptables, toujours selon Serres.

Or, plutôt que de stigmatiser ces dispositifs, l'institution scolaire aurait sans doute, comme elle commence à s'y employer (Doladille, 2011), intérêt à les intégrer dans sa pédagogie à des fins critiques et réflexives. Sans cela, ne risque-t-elle pas de creuser davantage les clivages culturels et sociaux traditionnels fondés sur le rapport à la culture légitime ? Si l'école ne forme pas à la culture numérique et translittératique, ce sont les jeunes défavorisés qui, une fois encore,

⁶ ⁸ En France, par exemple, beaucoup d'établissements scolaires du second degré bloquent l'accès à Facebook.

seront doublement laissés pour compte. Tout laisse penser que, dans les univers juvéniles, la culture siconumérique a détrôné le monopole que détenait jadis la culture légitime. Partant, les dominants de demain ne seront-ils pas ceux qui maîtrisent la technologie et s'en servent à dessein avec un regard citoyen ? Sans une éducation critique aux médias siconumériques, les clivages pourraient se renforcer entre ceux qui, dotés d'une culture littéraire, ont bien compris que les algorithmes gouvernaient leur vie en ligne et que les industries de l'Internet les instrumentalisaient à des fins marchandes et, de l'autre, ceux qui, éduqués et formés, ont des usages maîtrisés et contrôlés. Il ne faudrait pas s'y méprendre. La technique ne transforme pas, en soi, le social. La mobilité sociale par le numérique reste encore un phénomène en « trompe-l'œil » (Jehel, 2015).

Conclusion

Au temps du numérique, les pratiques culturelles et sociales des jeunes ont connu des changements marqués de continuités, de ruptures ou de recompositions. Continuités, en ce sens que la sociologie a toujours observé le rôle central de la sociabilité à cette période de la vie. Ruptures, en ce sens que les divers formats et évolutions des dispositifs numériques expressifs ont contribué à renouveler l'organisation des pratiques sociales et culturelles des jeunes, mais aussi à modifier la nature de leurs liens et de leurs relations. Recompositions, enfin, car les dispositifs siconumériques ont contribué à renouveler le poids de la variable du sexe. D'un côté, ils concourent à renforcer les normes de genre dominantes comme les hiérarchies de sexe, et de l'autre, ils les bousculent (Balleys, 2012) en redessinant les frontières du masculin et du féminin⁹.

Les analystes les plus optimistes voient dans ces changements l'ouverture d'un nouveau chapitre dans le rapport à la culture et à la sociabilité chez les jeunes où l'« individualisme expressif » (Allard, 2009, p. 2) – autorisant toutes formes de

⁹ Un point à peine abordé ici concerne l'empreinte du sexe dans les dispositifs siconumériques et leur appropriation différenciée selon le sexe. Cette observation mériterait assurément une réflexion à part entière. Les travaux de Pasquier ici évoqués montrent néanmoins bien le renforcement des clivages de sexe au cours de la période adolescente, clivages qui se fortifient notamment par les activités sociales et culturelles auxquels s'adonnent les jeunes.

pratiques créatives et inspirant les talents les plus expressifs – s'imposerait comme un nouveau modèle. À l'inverse, une vision plus misérabiliste consiste à resituer ces usages dans le cadre de notre appartenance de sexe et de classe, et au regard de la logique capitaliste qui les sous-tend. Si la culture du remix se démocratise, donne-t-elle lieu à des usages que nous pourrions, sur une échelle des légitimités, qualifier d'érudits ou de savants, quel que soit le milieu social d'appartenance? L'essor de cette culture du remix ne résulterait-il pas d'une stratégie industrielle visant à produire encore plus de valeur avec les productions créatives des usagers? Derrière la créativité qui s'observe par les usages de Snapchat ou de YouTube, où les jeunes hybrident images, textes, sons ou vidéos pour raconter leur vie, rire avec leurs pairs ou les railler, etc., les plus favorisés ne seront-ils pas mieux armés pour résister à la philosophie libérale des puissantes industries de l'Internet?

Bibliographie

- Allard, L. (2009). « Britney Remix : singularité, expressivité, remixabilité à l'heure des industries créatives. Vers un troisième âge de la culture? », *Poli*, n° 1, p. 65-81, <https://polirevue.files.wordpress.com/2013/06/poli_bonus_laur ence-allard.pdf>, consulté le 19 février 2018.
- Balleys, C. (2012). « *Je t'aime plus que tout au monde* ». *D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents*, Doctorat de sciences sociales, Université de Fribourg, Suisse.
- Bonaccorsi, J. et V. Julliard (2010). « Dispositifs de communication numériques et médiation du politique. Le cas du site *web d'Idéal-Eu* », dans M. Aghababaie *et al.* (dir.), *Usages et enjeux des dispositifs de médiation*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 65-78.
- Booth, P. (2010). *Digital Fandom. New Media Studies*, Bern, Peter Lang Publishing.
- Bouchardon, S. (2014). « L'écriture numérique : objet de recherche et d'enseignement », *Les Cahiers de la SFSIC*, p. 225-235. Disponible sur <<https://www.researchgate.net>>.
- Bouchardon, S. et V. Petit (2017). « L'écriture numérique ou l'écriture selon les machines. Enjeux philosophiques et pédagogiques »,

Bouquillion, P. et J. T. Matthews (2010). *Le web collaboratif. Mutations des industries de la culture et de la communication*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Bourdeloie, H. (2012). « L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : translittératie et capitaux culturel et social », *Études de communication*, n° 38, p. 23-36, <<http://journals.openedition.org/edc/3378>>, consulté le 19 février 2018.

Bourdeloie H. (2009), « Ressources ouvertes, construction coopérative de la connaissance et fracture numérique. Le cas de l'encyclopédie en ligne Wikipédia », dans A. Kiyindou (dir.), *Fractures, mutations, fragmentations : de la diversité des cultures numériques*, Paris, Hermès Lavoisier, p. 195-224.

Bourdeloie, H. et V. Julliard (2012). « Le genre : dimension ignorée de la fracture numérique. Le cas du plan d'action régional Picardie en ligne 2.0 », dans S. Proulx, M. Millette et L. Heaton (dir.), *Médias sociaux. Enjeux pour la communication*, Québec, Presses Universitaires du Québec, p. 185-193.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du Jugement*, Paris, Minuit.

boyd d. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*, Yale University press.

boyd, d. (2007a). « Why Youth (Heart) Social Network Sites : The Role of Networked Publics in Teenage Social Life », dans D. Buckingham (dir.), *MacArthur Foundation Series on Digital Learning. Youth, Identity, and Digital Media Volume*, Cambridge, MIT Press, p. 119-142.

boyd, d. (2007b). « Pourquoi les jeunes adorent MySpace? », *Médiamorphoses*, n° 21, Paris, Armand Colin/INA, p. 69-80.

Brotcorne, P., L. Damhuis, G. Valenduc, P. Vendramin et V. Laurent (2010). *Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC. La fracture numérique au second degré*, Gent, Academia Press.

Brown, J. et P. H. Reingen (1987). « Social ties and word-of-mouth referral behavior », *Journal of Consumer Research*, n° 14, p. 350-362.

Cailleau, I., S. Bouchardon, C. Crozat et H. Bourdeloie (2010). « Compétences et écriture numérique ordinaire », *Recherches en communication*, n° 34, p. 33-50.

Cardon, D. (2011). « Réseaux sociaux de l'Internet », *Communications*, n° 88, p. 141-148.

Cardon D. et H. Delaunay-Téterel (2006). « La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics », *Réseaux*, vol. 4, n° 138, p. 15-71.

Cardon, D., V. Jeanne Perrier, F. Le Cam et N. Péliissier (2006). « Présentation », *Réseaux*, vol. 4, n° 138, p. 9-12.

Casilli, A. (2010). *Les Liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité?*, Paris, Seuil.

Centre d'analyse stratégique (CAS). (2011). *Le fossé numérique en France. Rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi n° 2009-1572 du 17 décembre 2009 relative à la lutte contre la fracture numérique*, Paris, <<http://www.strategie.gouv.fr/content/le-fosse-numerique-en-France>>, consulté le 15 décembre 2017.

Centre d'analyse stratégique (CAS). (2011). *Le fossé numérique en France. Rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi n° 2009-1572 du 17 décembre 2009 relative à la lutte contre la fracture numérique. Rapports et documents*, Paris, La documentation française, <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000679.pdf>>, consulté le 5 janvier 2018.

Crédoc (2017). *Baromètre du numérique (2017)*, Le Conseil Général de l'Économie, de l'Industrie, de l'Énergie et des Technologies (CGE), l'Autorité de Régulation des Communications Électroniques et des Postes (Arcep) et l'Agence du numérique, <<http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R333.pdf>>, consulté le 10 janvier 2018.

Crédoc (2016). *Le baromètre du numérique 2016*, l'Agence du numérique,

- l'Arcep, Conseil général de l'économie, de l'industrie, de l'énergie et des technologies, Ministère de l'économie et des finances, par Patricia Crouette et Sophie Lautié, <<http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R333.pdf>>, consulté le 10 janvier 2018.
- CSA (2014). *Quels écrans utilisent les 13-24 ans et pour quels usages?*, <http://www.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20141211/4539179_7b_af_presentation_csa_colloque_9_decembre_2014.pdf>, consulté le 10 janvier 2018.
- Dejaiffe, B. et G. Espinosa (2013). « Socialisation entre pairs et genre lors du passage en 6^e », *Éducation et socialisation*, n° 33, <<http://journals.openedition.org/edso/147>>, consulté le 4 février 2018.
- Donnat, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte, <<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr>>, consulté le 16 février 2018.
- EU Kids Online. (2014). *EU Kids Online: findings, methods, recommendations. EU Kids Online, LES*, <<http://eprints.lse.ac.uk/60512/>>, consulté le 18 février 2018.
- Fluckiger, C. (2006). « La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens », *Réseaux*, vol. 4, n° 138, p. 109-138.
- Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école numérique, rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique*, Ministère français de l'éducation nationale, 15 février 2010. <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf>>, consulté le 18 février 2018.
- Glevarec, H. (2009). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation Française.
- Goffman, E. (1973) [1971]. *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris, Minuit.
- Ipsos (2016). « Les jeunes : nouveaux partenaires de consommation », étude Junior Connect 2016,

https://www.ipsos.com/sites/default/files/files-fr-fr/doc_associe/junior_connect_2016.pdf, consulté le 20 janvier 2018.

Ipsos France (2015). *Junior Connect. La conquête de l'engagement*, <https://www.slideshare.net/IpsosFrance/junior-connect-la-conquete-de-lengagement?ref>, consulté le 26 janvier 2018.

Jehel, S. (2015). « Sociabilités numériques des jeunes et mobilités : un ascenseur social en trompe-l'œil », dans F. Labadie (dir.), *Parcours de jeunes et territoires*, Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014, Paris, La documentation française/INJEP, p. 146-159.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press.

Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers. Television Fans & Participatory Culture*, New York, Routledge.

Jenkins, H., M. Ito et d. boyd (2015). *Participatory Culture in a networked era*, Polity.

Jouët, J. (2011). « Des usages de la télématique aux *Internet Studies* », dans J. Denouël et F. Granjon (dir.), *Communiquer à l'ère numérique*, Paris, Presses des Mines, p. 45-90.

Jouët, J. et D. Pasquier (1999). « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, vol. 17, n° 92-93, p. 25-102.

Katz, E. et P.F. Lazarsfeld (1955). *Personal influence. The part played by people in the flow of mass communications*, New York, The Free Press.

Kervella A., E. Kredens, M. Loicq et F. Rio, (sous presse). « Les jeunes adultes français face à l'audiovisuel numérique : de l'émancipation à la participation », dans A. Benchenna *et al.*, *Production et réception des biens culturels chez les jeunes. Perspectives méditerranéennes*, Bern, Peter Lang.

- Labov, W. (1993). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Minuit.
- Latzko-Toth, G. (2010) « Le chat est-il (encore) un média interactif? », *tic&société* [En ligne], vol. 4, n° 1, <<http://journals.openedition.org/ticetsociete/751>>, consulté le 21 février 2018.
- Lebrun, M. et N. Lacelle (2012). « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », *Repères*, n° 45, p. 81-95.
- Legon, T. (2014). *La recherche du plaisir culturel. La construction des avis a priori en musique et cinéma chez le public lycéen*, Doctorat en sociologie, Paris, EHESS, France.
- Legon, T. (2011). « La force des liens forts : culture et sociabilité en milieu lycéen », *Réseaux*, vol. 1, n° 165, p. 215-248.
- Lepoutre, D. (2011). *Cœur de banlieue*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Mardon, A. (2010). « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1, p. 39-48.
- Mardon, A. (2006). « Jeunes filles », dans B. Andrieu (dir.), *Le Dictionnaire du corps*, Paris, CNRS Éditions, p. 276-277.
- Metton, C. (2010). « L'autonomie relationnelle. SMS, 'chat' et messagerie instantanée », *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1, p. 101-107.
- Metton, C. (2004). « Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile », *Réseaux*, n° 123, p. 60-84.
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN? »*, Paris, L'Harmattan.
- OCDE, PISA (2010). *Are The New Millennium Learners Making The Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*.
- Octobre, S. (2009). « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures », *Culture prospective*,

<http://www.enluminures.culture.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf>», consulté le 18 février 2018.

- Octobre, S. et P. Mercklé (2012). « La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents », *Reset*, vol. 1, n° 1, <http://journals.openedition.org/reset/129>», consulté le 18 février 2018.
- Pasquier, D. (2010). « Culture sentimentale et jeux vidéos : le renforcement des identités sexuées à l'adolescence », *Ethnologie Française*, n° 1 p. 93-100.
- Pasquier, D. (2005a). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- Pasquier, D. (2005b). « La culture comme activité sociale », dans E. Maigret et E. Macé (dir.), *Penser les médiacultures*, Paris, Armand Colin, p. 103-121.
- Pasquier, D. (1999). *La Culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Peterson R. A. (1992). « Understanding Audience Segmentation : From Elite and Mass to Omnivore and Univore », *Poetics*, n° 21, p. 243-258.
- Pignard-Cheynel, N., J. Richard et M. Rumignani (2017). « Au-delà du mur : l'algorithme de Facebook mis à l'épreuve », *The conversation*, https://theconversation.com/au-dela-du-mur-lalgorithme-de-facebook-mis-a-lepreuve-84295?utm_source=twitter&utm_medium=twitterbutton», consulté le 17 janvier 2018.
- Prensky, M. (2001). « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, vol. 9, n° 5, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>», consulté le 26 janvier 2018.
- Richard, M. et N. Lacelle (2016). « Pratiques translittéraciques des jeunes : Genre et création hybride/multimodale », *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, vol. 4, <http://litmedmod.ca/r2-lmm-vol4-decembre-2016>», consulté le 15 janvier 2018.

Serres, A. (2008a). « La culture informationnelle. Problématiques émergentes dans les sciences de l'information », dans F. Papy (dir.), Paris, Lavoisier, p. 137-160, <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/267115/filename/A.Serres_Problematique_culture_informationnelle.pdf>, consulté le 15 janvier 2018.

Serres, A. (2008b). « L'école au défi de la culture informationnelle », dans J. Dinet (dir.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^e siècle*, Paris, Lavoisier, https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00274638/document, consulté le 15 janvier 2018.

Smyrnaioi, N. (2016). « L'effet GAFAM : stratégies et logiques de l'oligopole de l'internet », *Communication & langages*, n° 188, p. 61-83.